

RICHARD PIERRE CLAUDE

Professor emérito da Universidade de Maryland, Estados Unidos.
Editor fundador de *Human Rights Quarterly*. Autor de *Science in the Service of Human Rights*, Universidade da Pennsylvania, 2002.

RESUMO

O artigo recapitula os debates dos elaboradores da Declaração Universal dos Direitos Humanos em relação ao direito à educação. Discute as propostas iniciais e apresenta exemplos de programas contemporâneos de educação para os direitos humanos, projetados para atingir cada uma daquelas propostas específicas. [Original em inglês.]

DIREITO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Richard Pierre Claude



A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.

Ao postularem a educação como um direito, os autores da Declaração Universal dos Direitos Humanos basearam-se, axiomáticamente, na noção de que a educação não é neutra em relação a valores. Com esse espírito, o Artigo 26 estabelece uma série de metas educacionais, analisadas aqui juntamente com a discussão que focaliza a educação para os direitos humanos à luz desse artigo.

A Educação para os Direitos Humanos é uma estratégia de longo prazo direcionada para as necessidades das gerações

As referências bibliográficas das fontes mencionadas neste texto estão na página 63.

futuras. Essa educação para o futuro dificilmente terá o apoio dos impacientes e dos provincianos, mas é essencial elaborar programas educacionais inovadores a fim de fomentar o desenvolvimento humano, a paz, a democracia e o respeito pelo Estado de Direito. Refletindo essas aspirações, a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas aprovou a Resolução 49/184, que instituiu a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos – 1995-2004. Ao fazer isso, a comunidade internacional identificou a educação para os direitos humanos como uma estratégia única para o “desenvolvimento de uma cultura universal dos direitos humanos”.

O direito à educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos

No final da Segunda Guerra Mundial, o mundo estava em ruínas, dilacerado pela violência internacional, da Polônia às Filipinas, da tundra aos trópicos. A discussão sobre a importância da educação como fator indispensável para a reconstrução do pós-guerra emergiu nos primeiros trabalhos da Comissão de Direitos Humanos da ONU. Esse órgão foi criado em 1946, pelo Conselho Econômico, Social e Cultural da entidade, para elaborar recomendações que promovessem o respeito e a observância dos direitos humanos, partindo da teoria não comprovada de que os regimes que respeitam os direitos humanos não guerreiam com outros regimes similares.

Assim, para levar a paz ao mundo, os membros da Comissão iniciaram os trabalhos em 1947, e Eleanor Roosevelt foi eleita para presidi-la. Segundo o relator, doutor Charles Malik, do Líbano, desde o início todos os integrantes da Comissão sabiam que a tarefa de elaborar uma declaração dos direitos humanos era, em si, uma empreitada educacional. Segundo ele: “Precisamos elaborar uma declaração geral dos direitos humanos definindo em termos sucintos os direitos e as liberdades fundamentais de [todos] que, segundo a Carta, a Organização das Nações Unidas deve promover. [...] Esse respeitável anúncio dos direitos fundamentais exercerá uma poderosa influência doutrinária, moral e educacional nas mentes e no comportamento das pessoas de todo o mundo”.¹ A afirmação de Malik refletia o Preâmbulo da Declaração

1. Charles Malik, *These Rights and Freedoms*. Nações Unidas: Department of Public Information, 1950, pp. 4-5.

Universal, que proclama o instrumento como um padrão de conquistas comuns para todos os povos e todas as nações, que deveriam “se empenhar no ensino e na educação de modo a promover o respeito por esses direitos e liberdades [...]”. Esse programa global inteiramente novo, “de baixo para cima”, destinado a educar as pessoas em relação a seus direitos humanos, representou um desafio para as estratégias “de cima para baixo”, usuais na diplomacia tradicional, nas manipulações no quadro do equilíbrio de forças e na *Realpolitik*, estratégias que haviam sido insuficientes para evitar a calamidade de duas guerras mundiais.

A formulação do direito à educação

A Declaração Universal mostra que seus idealizadores perceberam como a educação não é neutra em matéria de valores. No esboço do documento, os soviéticos – mais sensíveis às ideologias – foram os primeiros a levantar esse ponto. Alexandr Pavlov, da União Soviética, argumentou que “a educação de jovens dentro de um espírito de ódio e intolerância”² havia sido um dos fatores fundamentais no desenvolvimento do fascismo e do nazismo. Assim, em sua redação final, o Artigo 26 incorporou o ponto de vista de Pavlov quanto ao fato de a educação ter objetivos políticos inevitáveis, mas ignorou seus conceitos ideologicamente rígidos, substituindo-os por diversas metas positivas. Por isso, o Artigo 26, em sua seção mais controversa, determina que o direito à educação deve se vincular a três objetivos específicos: (1) pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; (2) promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos; e (3) incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz.

2. E/CN.4/SR.67, Comissão sobre os Direitos Humanos, Terceira Sessão. Relatório sumário da 69ª Assembléia (Lake Success), 11 jun. 1948, p. 13.

■ O primeiro objetivo

Embora seja abstrata, essa interessante noção de desenvolvimento pleno da personalidade é importante por ser um fio temático que percorre toda a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Seu significado na consolidação de um conceito holístico da

natureza humana – de seres essencialmente livres, social e potencialmente instruídos e capazes de participar de tomadas de decisão fundamentais – é amparado por sua reiteração em diversos pontos:

- O Artigo 22 diz que toda pessoa tem direitos sociais, econômicos e culturais “indispensáveis [...] ao livre desenvolvimento de sua personalidade”.
- O Artigo 26 consagra um direito à educação e afirma: “A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana”.
- O Artigo 29 reafirma a visão holística dos direitos humanos ao estabelecer: “Toda pessoa tem deveres perante a comunidade, onde – e somente onde – é possível o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade”.

A redação que vincula esses dispositivos em termos de “pleno desenvolvimento” ilustra a natureza orgânica da Declaração, na qual diversos direitos emanam de uma crença na igualdade de todas as pessoas e na unidade de todos os direitos humanos. Reiterado muitas vezes, o direito “ao pleno desenvolvimento da personalidade humana” foi visto pela maioria dos autores como um direito reforçado pela comunidade e pela interação social. Ele articulou e sintetizou todos os direitos sociais, econômicos e culturais da Declaração. Dado o objetivo de pleno desenvolvimento da personalidade humana no contexto da sociedade – o único contexto em que ele pode ocorrer –, conclui-se que o direito à educação é um direito social, um bem social e uma responsabilidade da sociedade como um todo.

Os latino-americanos desempenharam um papel de liderança na concepção do direito à educação. O brasileiro Belarmino Austregésilo de Athayde fez uma declaração fundamental sobre a importância da educação baseada em valores, e foi o primeiro a sustentar que a educação oferece ao indivíduo os recursos “para desenvolver sua personalidade, que constitui o objetivo da vida humana e o fundamento mais sólido da sociedade”.³ Uma proposta argentina incutiu substância nessas abstrações, reproduzindo o Artigo 12 da Declaração Americana dos Direitos e Deveres Humanos. A Declaração de Bogotá, com apenas um ano de vida, dizia: “Toda pessoa tem direito a uma educação que a prepare para

3. Registro Oficial da Terceira Sessão da Assembléia Geral, Parte I, “Social Humanitarian and Cultural Questions”, 3º Comitê, Registro Sumário da Assembléia, 21 set.-8 dez. 1948, relatando a 147ª Assembléia da Comissão realizada no Palais de Chaillot, Paris, 19 nov. 1948, p. 597.

sobreviver de maneira digna, melhorar seu nível de vida e ser útil à sociedade”.⁴ Solicitando mais concisão, Eleanor Roosevelt pediu cautela quanto à linguagem, que poderia sobrecarregar o direito à educação. Com esse espírito, os elaboradores optaram por uma redação mais simples: “A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana”.⁵

4. Emenda argentina
(A/C.3/251).

5. Emenda cubana
(A/C.3/261).

A expressão “pleno desenvolvimento” pretendia contemplar tanto o direito à educação como a educação para os direitos humanos – o desenvolvimento das habilidades pessoais de cada um e a garantia de uma vida digna. Isso é o que se pode depreender da leitura atenta da expressão “pleno desenvolvimento da personalidade humana”, seguida imediatamente, sem uma vírgula sequer, pela frase: “e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. Adotando uma abordagem padronizada da construção jurídica da frase, pode-se concluir que a junção dos dois componentes foi deliberada e significativa, especialmente se considerarmos a determinação de Eleanor Roosevelt para que o texto fosse conciso.

A lógica das duas idéias combinadas nos diz que, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e a dignidade que isso acarreta, a educação também promove os direitos humanos. E, para esse pleno desenvolvimento, a educação para a dignidade deve levar em conta a lista completa dos direitos humanos: direitos pessoais, como a privacidade; direitos políticos – como a participação, bem como a busca e a divulgação de informações; direitos civis, como a igualdade e a ausência de discriminação; direitos econômicos, como um padrão de vida digno; e o direito a participar da vida cultural da comunidade. Essa análise se antecipava à visão defendida pelo brasileiro Paulo Freire em seu livro *A pedagogia do oprimido*. Freire (1973) ressalta as conexões entre a educação do povo e a auto-realização, em consequência do aprendizado e do exercício dos direitos humanos.

■ O segundo objetivo

O Artigo 26 requer que a educação “promova a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos [...]”. Essa idéia foi inicialmente formulada de

6. Registro Oficial da Terceira Sessão da Assembléia Geral, op. cit., p. 587.

7. Id. p. 584.

outro modo. O professor René Cassin, prestigiado delegado francês e vice-presidente da Comissão de Direitos Humanos, conseguiu apoio para declarar que um dos objetivos da educação deveria incluir “o combate à intolerância e ao ódio contra outras nações e contra grupos raciais e religiosos de qualquer lugar”.⁶ Mas, outra vez, as delegações latino-americanas tiveram a última palavra, mostrando a força de sua votação, ao apoiar a posição de Campos Ortiz, do México, para quem os objetivos educacionais deveriam ser estruturados em termos positivos, sem incluir preceitos negativos como “combater o ódio”. Ele foi convincente ao dizer que o Artigo 26 deveria vincular o direito à educação ao objetivo positivo de “promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos [...]”.⁷

■ O terceiro objetivo

8. Id., p. 594.

9. Id., *ibid.*

10. Id., p. 589.

O Artigo 26 diz que a educação deve apoiar “as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”. Nas considerações finais da Declaração, diante da Assembléia Geral, o delegado mexicano afirmou que o direito à educação devia estar ligado aos objetivos pacíficos das atividades da ONU. O sr. Watt, da Austrália, contestou de imediato e insistiu no apoio a uma referência mais ampla a todos os “propósitos e princípios das Nações Unidas”.⁸ De novo, Eleanor Roosevelt manifestou seu desagrado por qualquer formulação que não tivesse concisão e especificidade, e por isso apoiou a proposta do México, mais simples. Ela considerava que, nos objetivos educacionais, as atividades da ONU para a manutenção da paz deveriam ser reconhecidas como “o principal objetivo”⁹ daquele organismo. Fiéis ao modelo, outras vozes latino-americanas se associaram no apoio à iniciativa mexicana. Carrera Andrade, do Equador, concluiu com lirismo que, quando a juventude mundial incorporasse os “princípios que orientavam as Nações Unidas, o futuro [prometeria] [...] mais esperança para todas as nações viverem em paz”.¹⁰

Por fim, adotou-se a referência às atividades pacíficas da ONU e todas as dissidências foram abolidas da versão final do Artigo 26, que conquistou a unanimidade de 36 votos, com duas abstenções. Em consequência disso, o Artigo 26, com três itens separados, agora diz o seguinte:

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. O ensino elementar será obrigatório. O ensino técnico e profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito.

2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e apoiará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada a seus filhos.

Em 10 de dezembro de 1948, a Assembléia Geral adotou e proclamou solenemente a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse órgão demonstrou ter consciência de que tal documento produziria poucos efeitos práticos, a menos que os povos de todas as partes tomassem conhecimento dele e percebessem seu significado para todo ser humano. Por esse motivo, a Assembléia também aprovou a Resolução 217, que insistia na divulgação mais ampla possível da Declaração e convidava o Secretário-Geral, bem como as agências especializadas da ONU e organizações não-governamentais, a envidar todos os esforços possíveis para chamar a atenção de seus membros para o documento. Um dos resultados é que, atualmente, a Declaração Universal pode ser lida em 300 idiomas no portal da Organização das Nações Unidas: <<http://www.unhchr.ch/udhr/index.htm>>.

Como se viu, as diretrizes educacionais do Artigo 26 apontam três objetivos distintos. O uso dessa estrutura tripartite permite vislumbrar exemplos atuais da educação para os direitos humanos voltada para cada um dos três objetivos.

A educação para os direitos humanos hoje

No mundo todo, a educação envolve mais pessoas do que qualquer outra atividade institucionalizada, de acordo com Katarina Tomaševski, relatora especial da ONU sobre

11. Relatório Anual da relatora especial sobre Direito à Educação, Katarina Tomaševski, apresentado de acordo com a Resolução 2001/29 da Comissão de Direitos Humanos, parágrafo 46, E/CN.4/2002/60.

Direito à Educação. Em seu relatório de 2002 para a Comissão de Direitos Humanos ela afirmou que, embora o compromisso com a educação institucionalizada esteja presente no mundo inteiro, em todos os lugares ele se refere ao “*hardware*, em detrimento do *software*”.¹¹ Nesses termos, ela “lamenta o [...] desequilíbrio entre a estrutura institucional formal e os conteúdos escolares, de um lado, e a essência do ensino e do aprendizado orientado por valores, do outro. [...] esse desequilíbrio [se manifesta em] disputas ferrenhas e intermináveis sobre a orientação e o conteúdo do ensino”.

Embora há 50 anos esteja definida internacionalmente a obrigação de países, escolas e cada um de nós na promoção dos direitos humanos por meio da educação, é recente sua aceitação em ampla escala. Entre as diversas razões para isso, talvez nenhuma seja mais importante do que o fim da Guerra Fria, que tornou o anúncio da Década dos Direitos Humanos da ONU mais realista do que antes. Foi então que esse organismo passou a intervir nas “ferrenhas disputas” citadas por Tomaševski, ao requerer a inserção de conteúdos referentes aos direitos humanos na orientação da educação e no material utilizado nas salas de aula.

Em 1993, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, pediu que a ONU agisse para acelerar a promoção desses direitos. Um resultado importante foi a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas declarar o período de 1995 a 2004 como a Década Mundial para a Educação em matéria de Direitos Humanos, estabelecendo como objetivo “o pleno desenvolvimento da personalidade humana num espírito de paz, compreensão mútua e respeito pela democracia e pelas leis”. A resolução diz que esse ensino precisaria ser introduzido em todos os níveis da educação formal (sistema escolar convencional) e adotado na educação informal (chamada “educação popular”, como a promovida pelas organizações não-governamentais). A resolução também se refere a questões de metodologia, valorizando métodos de ensino interativos, participativos e culturalmente relevantes.¹²

12. Resolução 49/184 da Assembléia Geral da ONU.

Há diversos exemplos de programas que incorporam esses objetivos e métodos. Vale a pena associar os recentes programas de Educação para os Direitos Humanos a cada um dos objetivos

presentes no Artigo 26 da Declaração: (1) pleno desenvolvimento pessoal; (2) promoção da tolerância; e (3) progresso nos objetivos de paz da ONU. Os exemplos resumidos a seguir provêm tanto da educação formal quanto da informal, de diversos grupos que se ocupam de clientela especializada.

Eles foram escolhidos para ilustrar como os projetos de educação para os direitos humanos se tornaram abrangentes, a partir de sua concepção ainda recente. O “*software*” é muito diversificado. Assim, por exemplo, alguns projetos são de curto prazo e outros refletem compromissos educacionais de longo prazo. Alguns estão voltados para o esclarecimento de valores e o desenvolvimento cognitivo. Outros se concentram em habilidades analíticas e resolução de problemas, enquanto há aqueles voltados para mudanças de atitude e de comportamento. Alguns se inserem em programas de educação formal e outros, em programas de educação popular. Todos evidenciam um ou mais dos objetivos educacionais especificados no Artigo 26 da Declaração Universal.

Pleno desenvolvimento pessoal e respeito pelos direitos humanos

■ Educação popular sobre direitos da criança no Nepal

A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembléia Geral da ONU em 1989 e em pouco tempo entrou em vigor como tratado internacional. Os Estados-membros têm a obrigação de divulgar amplamente seus princípios e determinações, tanto para adultos como para crianças, e devem enviar um relatório sobre essas atividades para o arquivo do Comitê para os Direitos da Criança – um grupo de dez especialistas. O Nepal é um dos 192 países que ratificaram o tratado (até 2004). Apesar das disputas civis que ocorrem nesse reino do Himalaia, as organizações não-governamentais locais revelaram engenhosidade ao divulgar suas decisões e se valer das obrigações atribuídas ao Estado como oportunidade para lançar um programa educacional de alcance nacional sobre os direitos da criança.

Em 1992, muitas ONGs nepalesas, juntamente com o

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), organizaram um *workshop* sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança em Katmandu, capital do Nepal. Esse *workshop* proporcionou uma oportunidade para transmitir informações aos elaboradores de políticas, motivar perguntas da imprensa e aprofundar o nível de consciência do público em geral em relação às questões da infância e aos deveres do Nepal, de acordo com a Convenção. O *workshop* foi repetido em cinco regiões administrativas do país e, por fim, em todos os 75 distritos provinciais. As crianças, vindas de diversas localidades, participaram também de um Seminário Nacional de ONGs, retornaram em seguida a suas comunidades para compartilhar o que tinham aprendido e voltaram mais uma vez à capital com amigos.

Esses esforços culminaram em um Seminário das Crianças, no qual se discutiu a situação das crianças e suas responsabilidades, assim como as respectivas obrigações dos pais, da comunidade, dos órgãos locais de governo e dos partidos políticos. Como resultado desse processo, a Comissão de Planejamento Nacional do governo – responsável por preparar o relatório do acordo nepalês, exigido pela Convenção sobre os Direitos da Criança – criou uma comissão mista, com participação das organizações não-governamentais. Dessa forma, o *workshop* nacional, promovido pelas ONGs, e o Seminário das Crianças, além de diversas declarações e planos de ação desenvolvidos no esteio de tais ações, constituíram a base da contribuição das organizações não-governamentais ao relatório nacional para a ONU. Se tal relatório foi importante, mais ainda foi o processo de educação nacional comandado pelas ONGs sobre o tema dos direitos da criança.

O objetivo das ONGs em relação à intensificação e ao esclarecimento de valores realizou-se em diversos níveis, à medida que o Nepal se preparava para assumir suas responsabilidades no âmbito da Convenção sobre os Direitos da Criança, com a incorporação dos direitos humanos e dos direitos da criança nos currículos da educação formal. A Convenção diz que essa educação deve estar orientada para “[...] desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial; [...] imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades

fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas”.

■ Os direitos das mulheres na Etiópia

Um projeto na Etiópia, iniciado por um grupo denominado Associação de Profissionais de Ação para o Povo, ressalta a importância da educação para o pleno desenvolvimento pessoal, com atenção específica para o respeito aos direitos humanos das mulheres.

Em 1995, os Profissionais de Ação buscavam um programa de ensino para promover os direitos das mulheres, levando em conta que a Etiópia havia ratificado a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher [CEDAW, na sigla em inglês]. Documentei o trabalho do grupo, acompanhando a implantação de programas de direitos humanos com base na comunidade, inclusive o que se chama “Bringing CEDAW Home” [Como trazer o CEDAW para casa]. O planejamento do currículo foi meticuloso e o manual de treinamento resultante, *The Bells of Freedom*, está disponível na internet.¹³

O trabalho começa com o objetivo de promover a mudança de comportamento e a capacitação das mulheres por meio da educação informal baseada na comunidade, a fim de romper o antigo tormento da dominação de um gênero sobre o outro e eliminar a discriminação. Com métodos e linguagem simples, a CEDAW foi apresentada, artigo por artigo, com a explicação de que o governo havia prometido cumprir suas determinações. Depois, as pessoas foram convidadas a narrar experiências relacionadas a algum dispositivo específico da CEDAW, tal como o Artigo 5, pelo qual devem ser eliminadas as práticas habituais baseadas na idéia da inferioridade de um dos sexos.

O aspecto mais importante foi que, ao adotar uma abordagem com foco na resolução de problemas, as participantes elaboraram programas de ação e selecionaram, dentre as diversas propostas, um único plano de ação que todas estariam efetivamente dispostas a pôr em prática, inclusive o que era destinado especificamente a remover as barreiras ao pleno desenvolvimento da personalidade da mulher. Um resultado significativo foi, por exemplo, as

13. Action Professionals Association for the People (APAP), *The Bells of Freedom*. Adis-Abeba, 1996. Disponível em <<http://www.umn.edu/humanrts/education/belfry.pdf>>. Acesso em 9 jan. 2004.

mulheres concordarem em parar de usar a coerção – e até a força – para arranjar casamentos para suas filhas pré-adolescentes, mantendo-se fiéis ao Artigo 16 da Declaração Universal, que diz que todos têm o direito de escolher livremente um cônjuge.

Promoção da tolerância e da amizade internacional

■ **Experiência cambojana** sobre preconceito e discriminação

Na tentativa de evitar a duplicidade de esforços, as organizações não-governamentais do Camboja, tal como as de muitos países em desenvolvimento, encontraram meios de realizar seu trabalho dividindo entre si as tarefas. Algumas se especializaram em problemas de portadores de deficiência, outras cuidam de viúvas de guerra, e há as que tratam da violência doméstica. Em 1999, com o patrocínio da Asia Foundation, trabalhei com uma ONG cambojana muito criativa, especializada em programas educacionais rurais para minorias étnicas: a Associação dos Direitos Humanos do Khmer Kampuchea Krom [KKKHRA, na sigla em inglês]. A organização realiza avaliações das necessidades de grupos minoritários carentes e organiza sessões educativas para os cidadãos, incluindo aqueles expostos ao preconceito e à discriminação. Entre 1993 e 1999, os programas de educação popular dessa ONG beneficiaram 23.716 cambojanos.

No exemplo do trabalho da KKKHRA descrito a seguir, apresento um plano completo de curso, para ilustrar a organização adotada. Os seguidores de Paulo Freire reconhecerão a metodologia do brasileiro posta em prática. O curso padrão consta de cinco partes: (1) **apresentação geral**, que explica em termos históricos e sociais por que a experiência é importante; (2) **objetivos**, do ponto de vista dos participantes e das desejadas competências de aprendizado que se esperam deles; (3) **procedimentos**, em que são apresentados determinados indicadores ao monitor que irá trabalhar com os grupos – por exemplo, para que adote referências visuais para os participantes analfabetos, recorrendo ao desenho de “figuras adesivas”; (4) **materiais**, incluindo dispositivos específicos da Constituição do Reino

do Camboja, além de padrões internacionais de direitos humanos aplicáveis ao país; e (5) **seqüência**, na qual o monitor recebe orientações passo a passo.

1. Apresentação geral. Primeiro, o monitor precisa se familiarizar com as informações básicas que tenham importância no contexto histórico e demográfico do projeto e que sejam também úteis para a análise de problemas correlatos. Nesse caso, ele explica a importância de compreender o que é preconceito, discriminação, racismo, sexismo e etnocentrismo. Essas formas de exclusão moral são, em suma, manifestações do problema central da negação da dignidade humana, o que dá origem a diversos tipos de discriminação, principalmente contra as minorias. Entre os grupos discriminados estão as minorias étnicas e idiomáticas, refugiados e pessoas que não podem ser repatriadas, minorias religiosas e outros. As minorias étnicas do Camboja sofreram muito no início da década de 1970, no período que ficou conhecido como do “Pol Pot”. Antes de 1975, a nação tinha uma população de 7,2 milhões de habitantes; nos quatro anos seguintes, esse total caiu para algo em torno de 6 milhões (parte foi vítima de genocídio, outros se tornaram refugiados). No final da década de 1990, a população saltou para 10 milhões. Em termos étnicos, os khmers constituem o grupo dominante e existem minorias significativas de chineses e vietnamitas, assim como uma pequena percentagem de grupos tribais. O preconceito e a ignorância provocam a desumanização das minorias étnicas, o que, por sua vez, alimenta e dá sustentação a muitas formas de discriminação.

2. Objetivos. Os participantes devem:

- refletir sobre o significado e a natureza do preconceito;
- refletir sobre o processo e as características da discriminação e sobre suas raízes no preconceito;
- conseguir identificar os problemas de preconceito e discriminação dos grupos minoritários;
- recomendar um modo de ação para um problema de discriminação enfrentado pelos membros de uma minoria étnica, com base nos padrões nacionais e internacionais de direitos humanos.

3. Procedimentos. O monitor precisa ser criativo para explicar a diferença entre preconceito e discriminação e para verificar se os participantes compreenderam as conexões envolvidas. Pode ser um assunto delicado para algumas pessoas e, por isso, é importante dar tempo para expressarem os diversos pontos de vista. Não convém tentar “corrigir” concepções que pareçam preconceituosas, mas admitir comentários do grupo. Os passos 5 e 8 são um pouco complexos, por isso o monitor precisa circular entre os diversos grupos, a fim de verificar se entenderam suas tarefas.

4. Materiais. Artigos 26 e 27 da Convenção Internacional de Direitos Civis e Políticos [ICCPR, na sigla em inglês]; Artigos 31 e 45 da Constituição do Camboja, que dispõem sobre discriminação.

5. Seqüência

Passo 1. Pedir para os participantes citarem as diferentes minorias étnicas do Camboja. Dizer que devem identificar um grupo com o qual estejam familiarizados e explicar se esse grupo sofre preconceitos.

Passo 2. Contribuição do monitor: explicar que preconceito e discriminação são muito semelhantes, e que o preconceito leva à discriminação. Dar uma breve palestra com a seguinte linha de apresentação:

O **preconceito** envolve crenças, sentimentos e posturas [dar ênfase]. O preconceito nasce da crença, e da atitude, de que determinadas pessoas são inferiores e devem ser tratadas de modo indigno, ou mesmo com desprezo. O preconceito é um solo fértil no qual determinados costumes, hábitos e posturas se enraízam e evoluem para a opressão sistemática. Em geral, o preconceito e a animosidade são dirigidos às mulheres e também a outros grupos da sociedade: refugiados e pessoas deslocadas, grupos religiosos, grupos étnicos, idiomáticos etc. O preconceito tende a ser maior em pessoas e sociedades nas quais a avaliação racional é frágil; a ignorância explica os processos preconceituosos de exclusão moral dos outros e o processo de negação do

direito a um tratamento imparcial e justo. É por ignorância que se afirma que a exclusão e a negação são “naturais”. Muitas vezes, o preconceito permanece velado, mas torna-se evidente quando as pessoas (1) usam xingamentos ao se referir a uma minoria, como “*juan*”, uma referência pejorativa e maldosa aos cambojanos de origem vietnamita, e (2) empregam estereótipos, como: “Ah, o grupo X! Todos eles são preguiçosos e burros!”.

A **discriminação** implica ação [dar ênfase], quase sempre baseada em regras injustas. Os atos de discriminação estão fundamentados no preconceito de que um grupo, ao se considerar melhor do que outros, se sente no direito de negar a estes determinados direitos humanos básicos e o acesso a certos benefícios sociais. Portanto, a discriminação é a negação da dignidade humana e da igualdade de direitos. Tais ações negam a igualdade humana e impõem uma vida de problemas e lutas para alguns, enquanto conferem privilégios e benefícios a outros. Assim como o preconceito facilita a discriminação, a própria discriminação dá lugar à exploração e à opressão. Quando a exploração e a opressão são reforçadas pelos costumes e pela tradição, fica difícil, mas não impossível, extirpá-las ou modificá-las. No contexto khmer, as minorias étnicas sofrem preconceito e discriminação; além disso, a subserviência das mulheres pressupõe tanto a exploração como a opressão.

Perguntar aos participantes se eles compreendem essas diferenças e idéias, e insistir para que levantem questões.

Passo 3. Mostrar aos participantes quatro figuras, com um balão acima das respectivas cabeças, olhando para outra figura, identificada como membro de uma minoria étnica. Citar a condição de minoria étnica dessa pessoa – por exemplo: indivíduo de etnia vietnamita. Pedir aos participantes para discutirem, em grupos pequenos, como preencher os balões com um xingamento destinado a reforçar a noção de que o indivíduo de uma minoria é inferior, ou nada humano, e outros balões com estereótipos (todos agressi-

vos, cruéis etc.). Incentivar a discussão sobre esses xingamentos e estereótipos como reflexo da ignorância e da falta de compreensão. Explicar que todos esses itens indicam preconceito, e que este, como um veneno, leva a resultados socialmente prejudiciais em termos de discriminação.

Passo 4. Desenhar uma seta saindo de cada figura para o membro de uma minoria, dizendo que a seta mostra uma ação que implica discriminação, como atos de negação e exclusão – por exemplo, a exclusão de uma criança de etnia vietnamita de um evento social da comunidade ou da escola local.

Passo 5. Dividir os participantes em grupos pequenos e propor a cada um que lide com uma minoria étnica diferente. Os grupos devem eleger: (1) um relator, que informará sobre problemas de **preconceito** e atitudes que as pessoas têm em relação à categoria de indivíduos focalizada, incluindo xingamentos e estereótipos; e (2) um relator que informará sobre problemas de **discriminação** ou atos de exclusão, exploração e opressão dirigidos contra essa categoria de pessoas. Os dois relatores apresentarão a discussão e as conclusões do grupo em sessões plenárias. Estimular os participantes a pedir ao “relator dos preconceitos” que explique como o preconceito leva à discriminação. E incentivar os participantes a pedir ao “relator da discriminação” que conte como o preconceito é a base da discriminação e por que isso é prejudicial à comunidade.

Passo 6. Contribuição do monitor: Dizer aos participantes que, quando as minorias são prejudicadas pela discriminação, consideradas inferiores ou tratadas com pouca ou nenhuma tolerância, uma grave violação dos direitos humanos está sendo cometida. Os direitos humanos exigem que as minorias sejam tratadas com respeito e dignidade. Qualquer forma de discriminação ou intolerância viola o respeito e a dignidade do ser humano. Portanto, qualquer forma de discriminação deve ser levada a sério. Perguntar aos participantes se eles compreenderam.

Passo 7. Dizer que os caminhos para buscar justiça, quando os direitos das minorias são violados, incluem:

- dar queixa em um tribunal que possa tomar alguma atitude;
- informar à polícia e pedir que ela tome uma atitude;
- informar a uma organização de defesa que possa oferecer assistência legal;
- comunicar a uma ONG de direitos humanos que possa investigar e relatar o incidente;
- informar à mídia: jornais, rádio, televisão;
- informar a um representante da Assembléia Nacional da província;
- pedir ao líder comunitário para investigar e agir de acordo com a declaração;
- dar uma aula para a comunidade, patrocinada por uma ONG voltada para o ensino dos direitos humanos.

Passo 8. Pedir aos participantes que se reúnam novamente em grupos, imaginando que são membros de uma minoria e, como tal, decidam quais ações corretivas poderiam recomendar, dentre as orientações apresentadas nos passos anteriores; eles devem adicionar a essa recomendação as determinações da ICCPR e da Constituição do Reino do Camboja que se aplicarem ao caso. Por fim, os grupos devem relatar as respectivas recomendações.

Essa experiência se insere no contexto de um programa completo de cursos de educação popular sobre direitos humanos.¹⁴

■ Programa de educação árabe-israelense

Em 2003, o Conselho da Europa reuniu educadores da Irlanda do Norte, da Palestina e de Israel para comparar técnicas empregadas em programas educacionais de incentivo à tolerância.

Os participantes palestinos e israelenses dedicados à elaboração de livros escolares ficaram sabendo como as autoridades ligadas à educação na Irlanda do Norte tentavam superar os problemas do ensino numa sociedade dividida. Mikhail Margelov (da Rússia), relator do Conselho sobre a

14. Uma variação desse “exercício de preconceito” pode ser encontrada, em formato mais generalizado, em Claude, 2003, na Atividade 15.

Situação no Oriente Médio, parabenizou o “espírito de tolerância” que prevaleceu durante as reuniões dedicadas à supressão, nos livros escolares, da linguagem que insufla e incita o ódio. Os participantes ouviram exemplos de linguagem provocativa utilizada nos atuais livros didáticos palestinos e israelenses, e concordaram em realizar modificações para favorecer a tolerância. Considerando o fato de que a maioria das interações hostis, dos atos de violência e de destruição, em Israel e na Palestina, é realizada e sofrida por jovens, quase sempre incitados por adultos, o relator afirmou: “O que me deixa otimista é o nível de autocritica e de cooperação que ficou explicitado”.

Por sua vez, os educadores árabes e israelenses foram capazes de compartilhar um exemplo positivo de programa educativo voltado para a promoção de grupos interativos de entendimento entre jovens das escolas de nível médio, em Israel. “As regras do jogo” consistem no que seus elaboradores denominam um currículo “de baixo para cima”. Essa expressão chama a atenção para o fato de que, desde o início, o projeto foi desenvolvido com a total participação de um número igual de professores do ensino médio árabes e judeus.

O objetivo do grupo de 20 educadores era cooperar no desenvolvimento de um currículo que promovesse a compreensão dos direitos humanos e dos princípios democráticos, incluindo tanto o governo de maioria como os direitos das minorias. A fase de planejamento dos professores se prolongou por um ano de debates e discussões, com *workshops* intensivos que utilizavam material da Al-Haq e da B’Tselem, organizações não-governamentais de direitos humanos árabe e israelense, respectivamente.

O projeto de aprendizagem participativa, feito pelos professores, pressupunha a construção e o reforço de atitudes de tolerância, respeito mútuo e liberdade individual. Com esse propósito, o currículo enfatizava uma abordagem cognitiva, para levar os estudantes a diferenciar entre descobertas empíricas e julgamentos de valor, entre indícios comprovados e boatos, e entre um argumento lógico e um argumento emocional. Os professores manifestaram a esperança de que “[...] um currículo ‘elementar’, apresentado pelos próprios professores que o desenvolveram, poderia assegurar a boa vontade e a cooperação fundamentalmente necessárias para a

superação de atitudes negativas e de resistência às mudanças” (Felsenthal & Israelit, 1991, p. 95).

No exemplo israelense, os professores dos dois lados do conflito atuaram de forma cooperativa para planejar um programa que promovesse os valores inerentes ao processo de colaboração: resolução de conflitos, tolerância quanto aos pontos de vista divergentes e respeito mútuo pelos direitos humanos.

Outras atividades da ONU para a manutenção da paz

■ Manual para a construção da paz

Em 2003, estudiosos do Centro para o Estudo dos Direitos Humanos [CSHR, na sigla em inglês] da Universidade de Colúmbia publicaram um manual de planejamento e avaliação minucioso e altamente especializado, patrocinado pelo Instituto da Paz dos Estados Unidos. *Human Rights Education for Peace Building* é um projeto de pesquisa de diversos autores, que reflete os muitos anos de discussões e trabalhos de campo realizados por J. Paul Martin, Tania Bernath, Tracey Holland e Loren Miller. Eles reuniram materiais educativos e fizeram entrevistas em áreas que haviam passado por conflitos, como El Salvador, Guatemala, México, Libéria e Serra Leoa, e onde a comunidade internacional buscava restaurar a paz. O resultado foi um manual repleto de lições extraídas dessas zonas de conflito e apresentadas para auxiliar futuros planejadores, administradores e professores a implementar a Educação para os Direitos Humanos em áreas oprimidas pela violência, alvo dos programas de construção da paz.

Martin e seus colegas fornecem aos praticantes dos direitos humanos um guia detalhado para, em condições adversas, conceber, planejar e executar programas de educação para os direitos humanos, com todos os componentes cognitivos, atitudinais, comportamentais e instrumentais. O manual para a construção da paz inclui uma rica mistura de conhecimento teórico e formulações práticas para ajudar na reconstrução e na transição para a paz, com componentes educacionais. Nesses ambientes conturbados, a contribuição dos direitos humanos reside na perspectiva de uma vida sem violência oferecida a pessoas dominadas pela impotência. São defendidos os projetos

educacionais de longo prazo que dêem uma alternativa conceitual à violência, como meio para a ação social.

Com forte orientação analítica, o livro revela que determinados objetivos da Educação para os Direitos Humanos podem ser adequados a um nível de construção da paz, mas não a outros. O modelo contempla as transições entre os diversos estágios da passagem do conflito para a paz, com variações nos objetivos – adequando-os a cada etapa, tendo em vista os direitos humanos. Há uma primeira etapa, anterior à paz e outra imediatamente após seu estabelecimento; depois, há a negociação e passa-se então à etapa de reconstrução. Por exemplo: os objetivos educacionais da etapa anterior à paz são reativos, a ênfase recai no monitoramento e no registro das violações para possíveis processos legais. À medida que as atividades de reconstrução vão se desenvolvendo, os programas se tornam proativos e procuram se antecipar, concentrando-se em expandir as noções de direitos humanos para além das queixas legais e das normas para a vida do dia-a-dia, inclusive a não-discriminação, a empatia e o respeito pela dignidade humana de todas as pessoas.

Em resposta à pergunta “Em que a Educação para os Direitos Humanos se diferencia de outras atividades de construção da paz?”, os co-autores do CSHR afirmam:

No olho do furacão, onde tudo parece negociável e, por isso, tudo se sujeita à sanção dos mais poderosos, a Educação para os Direitos Humanos pode oferecer tanto uma estrutura como modelos. Introduce uma alternativa para prevenir os abusos aos direitos humanos, recorrendo a um conjunto de leis ou códigos definido pela comunidade internacional, longe do calor da crise. Foi exatamente essa a motivação dos Estados, após os horrores de uma guerra mundial, ao aprovar em 1948 a Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas.

■ Educação para os direitos humanos nas Filipinas: militares e policiais

Apesar da origem brasileira da pedagogia de Paulo Freire, em alguns aspectos a Ásia compartilha o crédito de berço da educação para os direitos humanos, pois tais programas tiveram início nas Filipinas, em escala nacional, por exigência de sua Constituição de 1987 – uma Carta Magna elaborada por pessoas

que haviam sofrido sob o tirânico regime anterior, comandado por Ferdinand Marcos. A nova Constituição representou uma forte resposta àquele momento histórico. Com a educação para os direitos humanos, seus criadores buscaram, explicitamente, mudar o ambiente político e os valores, as atitudes e os comportamentos dos cidadãos em geral e das corporações encarregadas da segurança pública em particular. Eles pretendiam que a educação e o ensino de direitos humanos tivessem um duplo impacto, preventivo e remediador. A capacitação das pessoas poderia evitar o aparecimento de problemas, graças ao respeito pelos direitos dos outros e, igualmente, serviria para alertar as autoridades para o fato de que a população estava informada a respeito das possibilidades de reparação.

As organizações não-governamentais das Filipinas valem-se do princípio constitucional para criar seus próprios programas de desenvolvimento comunitário e suas redes de auto-ajuda prática para mulheres e crianças, agricultores, portadores de deficiências, favelados etc. Programas desse tipo correm menos risco de provocar a oposição das elites quando estão vinculados ao ensino dos direitos humanos, pois todos conhecem a referência constitucional para eles. Além disso, as ONGs filipinas descobriram que seus programas tinham mais probabilidade de influir sobre os valores se os direitos humanos estivessem vinculados às melhorias concretas da comunidade, em resposta às necessidades manifestadas.

A partir de 1987, quando a nova Constituição determinou o ensino dos direitos humanos, o treinamento de policiais, militares e professores foi implementado, com graus variados de sucesso. No início, pela falta de modelos bem planejados, os esforços para aplicar a Educação para os Direitos Humanos aos serviços de segurança foram hesitantes e incertos (ver Claude, 1996). Assim, por exemplo, em um período de três anos houve sete tentativas de golpe de Estado contra o novo governo – até que uma Comissão do Senado filipino se concentrou na necessidade de uma disciplina mais forte, suplementada por uma educação mais vigorosa. Essa Comissão concluiu (apud Claude, 1996, p. 73):

É necessário um programa educacional mais eficaz para os militares e o pessoal do governo, para que consigam desenvolver uma compreensão maior de seus deveres e de suas responsabilidades

na proteção e no incentivo aos direitos humanos, de acordo com a Constituição, as leis, as normas e padrões de direitos humanos internacionalmente aceitos.

A necessidade do restabelecimento da paz doméstica foi uma reprimenda à Comissão Nacional de Direitos Humanos, constitucionalmente responsável pelo ensino dos direitos humanos aos militares e policiais.

Depois do fracasso de diversas tentativas de implementar a Educação para os Direitos Humanos, e em resposta à crítica do Senado, foram feitos novos esforços para conseguir que os militares aceitassem o ensino efetivo dos direitos humanos, sob a liderança de Amâncio S. Donato, diretor educacional da Comissão de Direitos Humanos. Ao conversarmos em Manila, Donato, doutor em filosofia, contou-me que suas idéias sobre a melhor maneira de apresentar a educação para os direitos humanos a policiais e militares fora parcialmente influenciada pelo texto “Human Needs and Human Rights”, de Johan Galtung e Anders Helge Wirak.¹⁵ No novo programa, que Donato planejou com o auxílio de cientistas sociais e professores de direito, milhares de policiais e oficiais militares começaram a freqüentar cursos de oito dias de “conscientização” sobre direitos humanos, legislação constitucional e leis humanitárias. A força desse programa decorreu da determinação, expressa em decreto presidencial, de que as promoções e os aumentos salariais somente seriam autorizados aos oficiais que conseguissem aprovação no curso obrigatório sobre direitos humanos e leis humanitárias internacionais.

A Comissão de Direitos Humanos teve de enfrentar o desafio de garantir a aceitação do programa dentro das fileiras militares, entre as quais muitos desprezavam os oficiais escolhidos para a Comissão. Diante da predominância de tais posturas, o desafio educacional consistia em elaborar um modelo que adicionasse a mudança de atitude e de comportamento ao desenvolvimento das habilidades cognitivas. Como tema afim, a Comissão precisava lidar com a delicada questão da “legitimidade” do programa. A aceitação pelo corpo de oficiais continuava problemática, pois eles não haviam participado de sua elaboração e tinham pouca afinidade com suas determinações. Em resposta, a Comissão propôs várias maneiras de intensificar o apoio ao ensino de direitos humanos pelos militares e pelos policiais. O doutor Donato resumiu

15. Galtung & Wirak, “Human Needs and Human Rights — A Theoretical Approach”. *Bulletin of Peace Proposals* 8, pp. 251-258, 1977.

para mim, em linguagem coloquial, os métodos adotados para ensinar direitos humanos aos militares, reduzindo as instruções de planejamento a uma série de máximas:

Adote termos populares: utilize linguagem coloquial e evite o “juridiquês”, dando ênfase à cultura filipina e ao contexto comunitário, de modo a garantir uma compreensão empática.

Deixe os participantes se sentirem donos da situação: estimule-os a criar seu próprio projeto de um código de ética profissional, depois que uma profunda compreensão emergir da discussão dos direitos humanos e das leis e normas humanitárias.

Faça tudo parecer pessoal: com criatividade, ressalte o fato de que o respeito aos direitos humanos é coerente com as necessidades humanas dos próprios indivíduos em treinamento (interesses familiares, educação dos filhos etc.), vinculadas ao respeito às necessidades humanas dos outros.

Torne tudo compensador: mostre que o sucesso do programa coincide com os interesses de cada oficial; destaque os incentivos (promoções e aumentos salariais) mais do que as sanções (ameaças de investigações, punição e humilhações).

Em 1995, ao reconhecer a importância de avaliar o programa Educação para os Direitos Humanos em relação ao treinamento de militares e policiais, a Academia de Desenvolvimento, vinculada à Universidade das Filipinas, propôs uma avaliação desse treinamento em dois níveis. Primeiro, no nível individual, uma pesquisa sobre atitudes e habilidades ajudou a observar mudanças de atitude e de comportamento dos treinandos. Segundo, uma pesquisa no nível da comunidade investigou a incidência de aumento ou diminuição das violações aos direitos humanos entre aqueles que passaram pelo programa. Os profissionais responsáveis pelo processo reconheceram a importância da avaliação crítica para garantir a adaptação dos programas em um prazo longo às mudanças nas circunstâncias, bem como o alcance dos objetivos que haviam sido propostos.

Recursos e apoios globais na Educação para os Direitos Humanos

Sob muitos aspectos, a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995-2004) foi um sucesso. No seu encerramento, programas de Educação para os Direitos Humanos podiam ser encontrados na maioria dos países, em todo o mundo, fortalecidos e facilitados por diversos reforços. Muitos foram:

- facilitados pelo apoio e pela assistência técnica da ONU e de órgãos regionais;
- financiados por agências internacionais;
- transformados em programas de longo prazo, com a ajuda de certificações universitárias e treinamento de professores;
- complementados por projetos de educação popular conduzidos por ONGs que atendem grupos específicos, tais como mulheres e crianças, portadores de deficiências, pessoas carentes da área rural e as que não são atendidas pelos sistemas escolares formais.

Uma das estruturas de apoio de nível internacional é a Divisão de Direitos Humanos, Democracia, Paz e Tolerância, da UNESCO, que fornece estratégias para o ensino de direitos humanos em nível regional e internacional. Também da ONU, o “UN Cyber School Bus” – <<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/humanrights>> – é um atraente portal da internet que facilita a combinação de atividades de sala de aula com informações e materiais sobre direitos humanos. O portal inclui uma versão interativa da Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma versão em linguagem simples desse documento, perguntas e respostas, definições da terminologia dos direitos humanos adequadas aos alunos do ensino elementar e médio, e um engenhoso *Global Atlas of Student Activities*.

O apoio regional ao ensino dos direitos humanos fica evidente nas ações da União Européia, do Centro Asiático de Recursos Regionais, do *Workshop* Anual Africano sobre Ensino de Direitos Humanos, e de publicações e programas instrucionais do Instituto Interamericano de Direitos Humanos. As agências financiadoras nacionais e internacionais

têm estimulado a adoção de programas de Educação para os Direitos Humanos. Entre as principais fontes de apoio financeiro estão a Fundação Européia dos Direitos Humanos, a Fundação Canadense dos Direitos Humanos e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, além de diversas fundações particulares, como a Fundação Ford, a Redd Barna, da Noruega, a Fundação Fredrick Neuman (Alemanha), o Ministério do Exterior Holandês, e a Fundação da Ásia, entre muitas outras.¹⁶

Um novo passo no âmbito das instituições financeiras internacionais foi dado quando o Banco de Desenvolvimento da Ásia, embora tivesse pouca tradição em iniciativas progressistas, constatou que os sistemas legais da região, no início do século 21, estavam “infestados pela corrupção e por interesses destinados a manter o *statu quo*”. O banco concluiu que seus projetos de financiamento do desenvolvimento poderiam se beneficiar da inclusão de programas de “treinamento para a alfabetização jurídica”, expressão menos controversa para os governos asiáticos do que “educação popular sobre direitos humanos”. Vinculado aos projetos de desenvolvimento, o “treinamento para a alfabetização jurídica” deveria, de acordo com o banco, fortalecer governos fundamentados no “conhecimento dos direitos pelos cidadãos, exigências quanto à responsabilidade e participação na tomada de decisões”, a fim de promover a “receptividade do sistema jurídico às necessidades dos desprotegidos”.¹⁷

Diversos *sites* da internet apóiam os programas de Educação para os Direitos Humanos, sendo úteis para professores e organizações não-governamentais que estejam iniciando projetos educacionais. Alguns exemplos sugerem o alcance e a diversidade de tais fontes. “All Different, All Equal” é um projeto do Conselho da Europa que inclui um currículo para fomentar a educação intercultural. A Anistia Internacional Americana dá apoio a um *site* de Ensino dos Direitos Humanos, enviando por e-mail um boletim mensal destinado a educadores interessados. No Serviço Internacional da BBC, o programa “I Have a Right to...” apresenta estudos de caso usados para dar aulas a respeito da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Há também material de grande importância sobre o assunto em *sites* como: “Human Rights Internet”; “Human Rights Education Associates”;

16. As agências financiadoras que apóiam o ensino dos direitos humanos estão relacionadas em Frank Elbert (ed.), *Human Rights Education Resource Book*. Cambridge/Amsterdam: Human Rights Education Associates, 2000.

17. Asian Development Bank, “Legal Literacy for Supporting Governance”. Manila: Regional Technical Assistance Study RETA 5856, 1999.

“The People’s Movement for Human Rights Education”; “Partners in Human Rights Education”; entre outros.

Conclusão

Nos dias de hoje, muitos observadores, ativistas e educadores percebem o início de um movimento internacional em apoio ao ensino dos direitos humanos. Tais iniciativas tornaram-se mais viáveis graças aos recursos da ONU disponíveis mundialmente, além de uma rede internacional de cooperação de grupos públicos e privados, em rápida expansão. O ponto de vista compartilhado pelos envolvidos focaliza a construção de uma “cultura universal de direitos humanos”, não mais uma utopia fantasiosa, e sim um desafio atual para um mundo globalizado, que precisa compartilhar valores positivos. Estamos diante da obrigação, em nível internacional, nacional, local e pessoal, de adotar programas eficazes de ensino de direitos humanos e empregar metodologias que possam garantir que a tarefa seja bem feita, de forma consistente com os objetivos de paz mundial e respeito aos direitos humanos por toda parte.

Para reforçar nossas responsabilidades de apoiar a educação para os direitos humanos, vale refletir sobre um tocante comentário de Eleanor Roosevelt. Como se estivesse falando agora conosco, ela disse, em 1948:

Vai demorar um bom tempo até que a história faça seu julgamento sobre o valor da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e esse julgamento dependerá, penso eu, do que os povos de diferentes nações farão para tornar esse documento conhecido por todos. Se o conhecerem muito bem, irão se esforçar para conquistar alguns dos direitos e liberdades anunciados nele, e esse esforço irá torná-lo valioso no sentido de deixar claro o significado do documento, no que se refere aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLAUDE, Richard Pierre. "Civil-Military/Police Relations". In: *Educating for Human Rights: The Philippines and Beyond*, pp. 71-101. Manila/Honolulu: Universidade das Filipinas – Universidade do Haváí, 1996.

———. *Educación Popular en Derechos Humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003.

FELSENTHAL, Ilana & RUBINSTEIN, Israelit. "Democracy, School, and Curriculum Reform: The 'Rules of the Game' in Israel". In: Roberta S. SIGEL & Marilyn HOSKIN (eds.), *Education for Democratic Citizenship: A Challenge for Multi-Ethnic Societies*, pp. 87-102. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Nova York: Seabury Press, 1973.

Tradução: Anna Maria Quirino
